Heinrich Jacoby

GRUNDLAGEN EINER SCHÖPFERISCHEN MUSIKERZIEHUNG

Rede, gehalten anläßlich der Kunsttagung des Bundes entschiedener Schulreformer in Berlin am 5. Mai 1921[1]

Dieser Aufsatz geht alle an, die glauben, kein Verhältnis zur Musik zu haben. Aus der Praxis einer selbst gefundenen und erprobten Arbeitsweise heraus, bei der stets eigene schöpferische Tätigkeit dem intellektuellen Bewußtwerden von Klängen v o r a u s g e h t, kommt der Verfasser zu dem Resultat, daß jeder normale Mensch mit Naturnotwendigkeit ein nahes Verhältnis zu allem musikalischen Geschehen hat. Man übertrage die hier entwickelten Ideen etwa auf den fremdsprachlichen Unterricht in unseren Schulen, so wird klar, daß auch dieser auf falschem Wege ist. Auch was der Verfasser über das Verhältnis zwischen Kunst und allgemein-menschlichen Ausdrucksgebieten sagt, die Standorte, die damit für die Beurteilung der Begabung gewonnen werden, das alles weist weit über die Probleme der musikalischen Erziehung hinaus. Der Verfasser erregte auf der Kunsttagung des Bundes entschiedener Schulreformer mit seinen Ansichten großes Aufsehen. Darum erscheint dieser Aufsatz auch gleichzeitig im „Buch der Erziehung", herausgegeben von M. Epstein, Braunscher Verlag in Karlsruhe. (Leit.)

Im bewußten Gegensatz zur heute üblichen intellektualistisch-mechanistisch und wesentlich auf Reproduktion eingestellten Art des Musikunterrichts will ich einen Weg für die Entwicklung der musikalischen Ausdrucks- und „Aufnahme"-Fähigkeit zeigen, auf dem allein das in jedem Menschen latente Schöpferische angesprochen wird. Leider gibt es für einen solchen vom Üblichen abweichenden Weg keine weniger irreführende und dabei doch allgemein verständliche Bezeichnung als das oft mißbrauchte und durch vielerlei Interpretationen belastete Wort „Erziehung". Wenn also weiterhin von Erziehung oder Schulung die Rede sein muß, sei nachdrücklich darauf hingewiesen, daß dabei weder eine *Zweck*-Erziehung im alten Sinne noch an die Methoden der *Lern*schule gedacht werden darf. Ich gebrauche diese Begriffe im Sinne einer Einwirkung, die, von der Überzeugung vom *Schöpferischen* im Menschen ausgehend, sich auf die Schaffung von *Erfahrungs-Gelegenheiten* beschränkt und *Selbsttätigkeit* als oberstes Gesetz fordert.

1 Dieser Aufsatz ist nach Erscheinen durch Anmerkungen von Heinrich Jacoby ergänzt und sprachlich leicht überarbeitet worden von Sophie Ludwig, Berlin, 1979

Bei der allgemeinen Erziehung beginnt diese Auffassung – zumindest in der Theorie – schon fast Gemeingut zu werden; der Musikpädagogik aber ist sie noch fremd geblieben. Man sollte sie auch in der Musikerziehung durchsetzen.

Die für das 19. Jahrhundert so charakteristische Überschätzung der „Techniken", die Gewohnheit, Musik nur als *Kunst* aufzufassen und die Bedürfnisse des Kunstbetriebs in den Vordergrund des Interesses zu stellen, bewirken, daß die vielen Reformbestrebungen in andere Richtungen zielen.[1] Das Ziel einer schöpferischen Erziehung kann erst zur praktischen Auswirkung gelangen, wenn man eine von Grund aus andere Auffassung des Wesens von Musik und daraus folgend von den Aufgaben unseres Musiklebens gewonnen hat. Damit werden ganz von selbst die eigentlichen Ursachen der vielen Übelstände im Musikbereich verschwinden. Diese Übelstände scheinen nur deshalb schwer überwindbar, weil die Versuche zu ihrer Bekämpfung an falschen Stellen ansetzen. Die meisten Reformbewegungen bauen auf Voraussetzungen und Gepflogenheiten auf, die durch Bedürfnisse des heutigen Kunstbetriebes entstanden sind, an die man aber so gewöhnt ist, daß sie als selbstverständlich und naturgegeben hingenommen werden. Im Verlaufe unserer Betrachtung wird es sich zeigen, wieviele dieser Voraussetzungen auf Vorurteilen und falschen Denkgewohnheiten gegründet sind, wieviele scheinbar unantastbare Gewohnheiten nichts als althergebrachte, allmählich zu leeren Formen gewordene Traditionen sind. Es ist klar, daß unsere Zeit, die die Idee des Schöpferischen, der Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit dem alten Geist des autoritären Zwangs bewußt entgegenstellt, auch auf den Gebieten, die wir heute noch als „Künste" zu bezeichnen gewöhnt sind, ihren umgestaltenden Einfluß ausüben muß. Bei der verhältnismäßig kurzen Entwicklungszeit der Musik als *selbständiger* Ausdrucksart sind tiefgehende Veränderungen nicht nur der Ausdrucksformen, sondern auch der Art, in der die Musik als Kulturfaktor auftritt, in noch höherem Maße natürlich als bei den anderen Ausdrucksgebieten. Die uns augenblicklich geläufigen polyphonen und akkordlichen Erscheinungsformen – das, was wir Abendländer unter Musik zu verstehen gewöhnt sind – sind, obwohl wir sie heute als naturnotwendig und unlösbar mit dem Wesen der Musik verknüpft empfinden, noch nicht einmal tausend Jahre alt, – Notensymbole, Kunstformen und Instrumente zum größten Teil noch jünger. Wir müssen uns also nicht mit dem Altgewohnten und scheinbar Selbstverständlichen als einer gar zu beachtenswerten und verehrungswürdigen Tradition beschweren und sollten versuchen, möglichst unbefangen an die Prüfung der landläufigen Einstellung zur Musik heranzugehen.

Der „gebildete" Mensch denkt heute bei Musik fast nur noch an ein spezielles Fachgebiet, an Instrumente und Sänger, an Dirigenten und Symphonien, an Kunst und Künstler. Der übliche Musikbetrieb stützt und fördert diese Auffassung in jeder Weise. Er ist völlig in den Dienst eines mehr oder weniger verfeinerten Unterhaltungs-, Vergnügungs- und Genuß-Bedürfnisses gestellt und setzt dadurch

---

1 Anmerkung von Heinrich Jacoby 1932: „Diese vor 10 Jahren geschriebenen Worte bestehen leider trotz der ‚Welle der Reformen' auch heute noch zu Recht!"
(Und wie ist es heute? Die Herausg.)

auch gleichzeitig der zünftigen Musikerziehung Zweck und Ziel. Ganz folgerichtig erscheint bisher als Hauptaufgabe des Unterrichts das Beibringen von Notensymbolen und Instrumentaltechniken, um für die aktive oder passive Teilnahme an diesem Musikbetrieb tauglich zu machen. Es wird versucht, *durch* die „Kunst" und *für* die „Kunst", für zufällige und von außen bestimmte Verhältnisse zu erziehen. Das bedeutet das Gegenteil von dem, was wir unter Erziehung verstanden wissen wollen. Wenn wir die Grundlage für eine fruchtbare Erziehung suchen, dürfen wir nicht von solchen außerhalb des Kindes liegenden Zwecken und Absichten ausgehen.

Die Rolle, die *Wort, Ton, Linie, Farbe, Körper, Rhythmus* in der Erziehung zu spielen vermögen, kann *nicht* die von *Künsten* im landläufigen Sinne sein. Es geht bei all dem um *elementare, allgemein menschliche Ausdrucksgebiete*, auf denen grundsätzlich jeder zu ähnlichen unmittelbaren und selbstverständlichen Äußerungen gelangen könnte wie etwa beim Gebrauch der Muttersprache, bei der wir doch auch *zuerst* an das Ausdrucks- und Verständigungsmittel denken und nicht an Dichtung oder dramatische Rezitation.

Dieser Hinweis auf die Muttersprache zeigt vielleicht am deutlichsten, in welchem Sinne wir unsere Einstellung den anderen Ausdrucksgebieten gegenüber revidieren sollten und wie irreführend es wirkt, wenn wir bei Fragen, die Ausdrucksgebiete betreffen, ohne weiteres den Begriff Kunst verwenden. Auch bei der Musik müssen wir vermeiden, zuerst an Kunst oder Kunstwerke zu denken oder gar an das, was heute als eine gesellschaftliche Angelegenheit in unseren Theatern und Konzertsälen vor sich geht. Wir haben es in erster Linie mit dem lebendigen, elementaren Ausdrucksmittel zu tun, durch das sich äußern zu können jedem aus den Gegebenheiten der menschlichen Natur heraus möglich und gemäß ist. Musikalischen Lebensäußerungen begegnen wir immer und überall; sie machen sich als spontane Gefühlsäußerungen in Juchzer und Jodler genauso Luft wie im improvisierten Arbeits- oder Tanzlied. In diesem Zusammenhange wird die Behauptung „Jeder Mensch ist musikalisch" nicht mehr so paradox erscheinen, wie sie manchem sonst im ersten Augenblick klingen könnte.[1] Dahin zu gelangen, daß diese Behauptung mehr als theoretische Bedeutung erhält, – daß viel mehr Menschen als bisher zu einer Entfaltung der *eigenen* musikalischen Äußerungs-Fähigkeit kommen, ist vom Standort der Erziehung aus zunächst wichtiger als die mehr oder weniger erfolgreiche reproduktive Auseinandersetzung mit dem im Laufe von Jahrhunderten angehäuften Schatz von Kulturgütern, von Werken großer Meister, der durch Aufführungen erst wieder lebendig gemacht werden muß. Selbstverständlich hat auch die musikalische Literatur ihre bedeutsame Rolle in der Erziehung zu spielen, aber nicht, indem man, wie jetzt noch meistens, unreife Kinder dazu dressiert, Kunstschöpfungen aus einer Ausdruckswelt, deren Sprache sie weder zu verstehen noch zu sprechen vermögen, nachzuplappern. Erst wenn Musik bereits eigenes, lebendiges Äußerungsmittel geworden ist, dürfte an eine Auseinandersetzung mit dem

1 Die Mißverständnisse, die sich aus dieser Behauptung ergeben haben, – da die meisten bei „musikalisch" an die übliche „Musikalität" für die üblichen Zwecke (Ziele) denken –, haben mich gezwungen, „Jenseits von ‚Musikalisch' und ‚Unmusikalisch' " zu schreiben.
(Anm. Heinrich Jacoby, 1932)

Kunstwerk gedacht werden, die dann intensiver und lebensvoller vor sich gehen wird, als es bei denen zu erwarten ist, die nie anders als aus dem Notenbuch zu musizieren gelernt haben. Der Kreis derer, die auf solche Weise teil an einer lebendigen musikalischen Kultur haben können und die erst durch ihre Existenz das Vorhandensein einer solchen Kultur bezeugen, wird bedeutend größer sein, als man heute anzunehmen geneigt ist.

Wie wir später sehen werden, liegt es meist an verbildenden Einflüssen unserer Lebensweise und an der Unzulänglichkeit der bisher auf andere Ziele eingestellten Musikschulung, wenn der größte Teil der musikalischen Ausdrucksformen und Äußerungsmöglichkeiten bis heute nur einem Kreis besonders „Begabter" – besonders „Musikalischer" – und einem langwierigen Fachstudium vorbehalten erscheint. Wenn es gelingt, im Laufe unserer Untersuchung den Nachweis zu erbringen, daß vieles, was heute als Reservat des „Künstlers" oder „Fach"-musikers gilt, auf einem geeigneten Weg der Allgemeinheit zugänglich werden kann, so kommt dadurch die Kunst nicht in Gefahr. Im Gegenteil! Es wird jene, die Bedeutung des Kunstbegriffs entwertende Oberflächlichkeit verschwinden, mit der man oft eine vielen mögliche, an sich selbstverständliche Beziehung zu Ausdrucksmitteln wegen ihrer verhältnismäßigen Seltenheit als „Kunst"-Leistung bewertet. Man wird dann nicht mehr so leicht in Versuchung kommen, schon den selbstverständlichen Gebrauch von Ausdrucksmitteln als Kunst und die, die sie selbstverständlich benutzen, als Künstler anzusehen.

In welchem Maße durch veränderte Fragestellung und Zielsetzung und dem sich daraus ergebenden anderen Weg sich das Verhältnis zwischen den scheinbar besonders Veranlagten und den Übrigen verschieben kann, in welchem Maße sich dann auch der gewohnte Zeitaufwand für das Erarbeiten der Ausdrucksmittel verringern kann, sei durch einen Hinweis auf das *Schreiben* angedeutet (selbstverständlich, ohne daß dabei an einen Vergleich im einzelnen gedacht ist). Vor wenigen hundert Jahren galt es noch als eine große *Kunst*, deren Erlernung mancher ein halbes Leben widmete, und heute kann fließendes Schreiben auf einem Wege, der die biogenetische Gegebenheit anspricht, wie ihn *Kuhlmann* zeigt[1], von jedem Kinde in wenigen Monaten erarbeitet werden. Bevor wir uns jedoch mit den Einzelheiten des Weges für das Erarbeiten der musikalischen Ausdrucksmittel ausführlicher beschäftigen können, ist noch folgendes zu klären:

Der Sprachgebrauch macht bis jetzt eine Unterscheidung zwischen *musikalischen* und *unmusikalischen* Menschen. Es gibt dabei so viele Auffassungen als es Auffassungen von Musik gibt. Die Wertung der Musikalischen wird bestimmt durch das, was man von ihnen erwartet, d. h. durch die Auffassung von Musik und durch das Ziel, das man anstrebt. Als musikalisch gilt derjenige, der rein singt, Tonhöhen gut unterscheiden kann und ein gutes Gedächtnis für Melodien hat. Für ein besonderes Zeichen von „Musikalisch-Sein" gilt in Kreisen von Fachmusikern der Begriff des sogenannten absoluten Gehörs. Aber durch die Tatsache, daß viele große Musiker nachweislich diese Gabe nicht gehabt haben, ist bereits er-

1 Fritz Kuhlmann: Schreiben in neuem Geiste, 1919; Verlag Georg Westermann, Braunschweig/Hamburg

wiesen, daß das absolute Gehör nicht einmal *wesentliche* Vorbedingung für ungewöhnliche musikalische Ausdrucksfähigkeiten ist. Das Charakteristische des absoluten Tonbewußtseins ist die Fähigkeit, jederzeit die Tonhöhe jeglicher Art von Klängen außerhalb eines musikalischen Zusammenhanges festzustellen. Diese Fähigkeit hat aber nichts mit der Erfassung des *Wesens der Musik* zu tun, für das einzelne Töne *nichts* bedeuten, der Zusammenhang *alles*. Aus diesem Grund kann auch der Besitz des absoluten Gehörs noch nicht einmal einen sicheren Anhaltspunkt dafür bieten, daß der damit „Begabte" ein besonderes Verhältnis zur Musik hätte. Das Vorhandensein oder Nichtvorhandensein dieser Fähigkeit, deren Nützlichkeit für die Überwindung vieler technischer Probleme nicht bestritten werden soll, kann deshalb aus dem Bereich unserer Betrachtungen ausgeschaltet bleiben. Nur die fachartistische Einstellung macht die hohe Bewertung dieser Fähigkeit, die durch eine fast gleichwertige Entwicklung des Intervall-Bewußtseins und bewußten Klang-Vorstellungs-Vermögens entfaltet werden kann, verständlich.

Alle diejenigen, die nur unrein oder überhaupt nicht singen zu können meinen, die Tonhöhen überhaupt nicht oder nur mit großer Mühe zu unterscheiden vermögen, die unrhythmisch zu empfinden scheinen, gelten demgegenüber als „unmusikalisch". Merkwürdig und bezeichnend ist es nun, daß man unter diesen „Unmusikalischen" auffallend viele Menschen trifft, die Musik leidenschaftlich lieben und ein so ausgesprochenes Gefühlsleben haben, daß man annehmen sollte, der musikalische Ausdruck entspräche ihrem Wesen am ehesten. Beim üblichen Musikunterricht — das ist gewöhnlich Gesang- oder Instrumentalunterricht — weist der gewissenhafte Lehrer diese „Unmusikalischen" als für die Musik unbrauchbar zurück. Er tut es von seinem Standort aus mit Recht, solange ihm nicht Mittel und Wege bekannt sind, *die Hemmungen des „Unmusikalischen" zu überwinden.*[1] Bei einem weniger gewissenhaften Lehrer aber werden diese „unmusikalischen" Menschen höchstens Objekt einer intellektuell-manuellen Dressur, wozu meist das Klavier herhalten muß als das Instrument, für dessen Behandlung man, wie allgemein geglaubt wird, am wenigsten „musikalisch" zu sein braucht.

Widerspricht nun die Existenz dieser sogenannt Unmusikalischen der Behauptung, daß *jeder* Mensch befähigt sei, sich musikalisch auszudrücken? Die praktische Erfahrung zeigt, daß das nicht der Fall ist. Ich habe in den letzten acht Jahren mit etwa 700 Menschen verschiedener Altersstufen, mit Fünfjährigen bis zu Sechzigjährigen, gearbeitet, mit Angehörigen verschiedener Nationen und Rassen. Obgleich sich von diesen etwa 80 Prozent zu den sogenannt Unmusikalischen gerechnet hatten, hat sich eine erfolgreiche Zusammenarbeit nur bei zweien als aussichtslos herausgestellt, bei denen die Fähigkeit, hohe bzw. tiefe Töne überhaupt *wahrzunehmen*, durch organische Erkrankung des Gehörappara-

---

1 (Anmerkung Heinrich Jacoby, 1932: Charakteristisch für Mißverständnisse, die sich aus der Benutzung von „Wort" statt „Tat" ergeben, ist der unter Mitbenützung dieser Arbeit erst Jahre später erschienene Musikerlaß des preußischen Unterrichts-Ministeriums zu nennen, der zwar angibt: „Die Unmusikalischen sind zu erziehen!" — aber nicht: wie!)

tes gestört war. *Ungewöhnlich* schwierig gestaltete sich die Arbeit nicht etwa bei denen, die die äußerlichen Merkmale der sogenannt Unmusikalischen am ausgeprägtesten hatten, sondern bei einigen ausgesprochen neurasthenischen Menschen, bei ungewöhnlich zerstreuten und schlaffen Menschen. Bei allen anderen zeigte es sich fast stets, daß z. B. das stimmliche Versagen, das Nicht-singen-Können oder das unreine Singen auf Störungen der Atemfunktionen, die sehr verschiedene Ursachen haben können, oft auch auf nervöse Hemmungen, besonders während und nach der Pubertätszeit, zurückzuführen waren. Ebenso zeigt die genaue Überprüfung, daß auch die scheinbare Unfähigkeit, „hohe" von „tiefen" Tönen oder Tonabstände überhaupt zu unterscheiden, *nichts* mit einer besonderen Beschaffenheit des Gehörs – sofern dies nur organisch gesund ist – zu tun haben kann. Das scheinbare Nicht-unterscheiden-Können ließ sich fast immer als ein nicht bewußter Mangel an Bereitschaft zum Versuch erkennen. War diese Bereitschaft wieder entstanden, so war auf einmal das „ musikalische Ohr" da! Das leuchtet ohne weiteres ein, wenn man bedenkt, daß dieselben Menschen, die scheinbar nicht Dur von Moll zu unterscheiden vermögen, einen Bekannten spontan an der Stimme erkennen oder gar am Schritt! Sie erkennen an der Klangfarbe genau, ob Metall oder Holz zu Boden fällt. Sie erkennen an der Art des Geräusches, ob ein zerbrechlicher Gegenstand beim Hinfallen unversehrt geblieben oder zerbrochen ist. Sie unterscheiden täglich mit dem Gehör *unbewußt* so fein, daß demgegenüber der Unterschied von kleiner und großer Terz geradezu grob erscheint. Wenn man häufig zu hören bekommt: „Ich bin wirklich ganz unmusikalisch, ich habe kein musikalisches Ohr!", erweisen nähere Untersuchung und kurzes Probieren die Unhaltbarkeit dieser Meinung. Der Grund für das Versagen ist in einem nicht bewußten Mangel an Bereitschaft, *gelassen zu hören*, *empfangen* zu können, zu finden.

Es handelt sich sehr oft um nervöse, zerstreute, oft einseitig intellektuell entwickelte Kinder und Erwachsene, bei denen auch sonst die Empfangsbereitschaft für Sinneseindrücke gemindert ist. Das falsche Singen sowie das Versagen bei der Beurteilung von Klängen ist außerdem immer auf ein zu schnelles „Reagieren" zurückzuführen: Der Versuch, Töne zu reproduzieren oder ihre Eigentümlichkeit zu erkennen, wird gemacht, *bevor* deutliche Klangempfindungen, Klangerinnerungen entstehen konnten. Veranlaßt man sie, die Augen zu schließen und sich den Klang erst einmal vorzustellen, innerlich zu hören, so gelingt der Versuch sehr bald. Letzten Endes treffen wir hier die gleichen Schwierigkeiten an, wie sie auf anderen Gebieten der Erziehung auch überwunden werden müssen. Alles, was zur Beseitigung oder Milderung solcher Erscheinungen auf musikalischem Gebiet getan wird, geschieht also gleichzeitig in Richtung *ausgleichender allgemeiner* Erziehung. Die praktische Erfahrung zeigt immer wieder, daß eine Entwicklung, die psychologisch und methodisch anders als im üblichen Musikunterricht eingeleitet wird, die Äußerungs- und „Aufnahme"-Fähigkeiten der „Unmusikalischen" verhältnismäßig leicht fördert, und zwar oft so weit, daß sie in manchem den nicht auf einem solchen Weg gebildeten „Musikalischen" sogar überlegen werden. Wie wichtig diese überraschend gewonnene Möglichkeit der musikalischen Äußerung für die gesamte Entwicklung des einzelnen Menschen werden kann, was das Erwachen des Vertrauens zur eigenen Äußerungsfähigkeit

und zu deren Entfaltungsmöglichkeit für die Entwicklung des Selbstvertrauens bedeutet, vermag der Unbeteiligte kaum zu ermessen.

Eine Berechtigung für die bisher übliche Scheidung in „Musikalische" und „Unmusikalische" kann es nicht mehr geben, wenn der Nachweis erbracht ist, daß die Hemmungen, die den Menschen unmusikalisch erscheinen lassen, überwunden werden können. Wenn wir uns gegenwärtig halten, daß Mangel an Selbstvertrauen vielleicht die häufigste Ursache dafür ist, daß jemand unmusikalisch erscheint oder sich dafür hält, so leuchtet ein, daß die Stärkung des Selbstvertrauens, die durch das Erlebnis des Sich-äußern-*Könnens* entsteht – während man sich bisher für stumm gehalten hat – für das allgemeine Verhalten sehr viel bedeutet. Das Problem der Entfaltung der musikalisch „Gehemmten" ist in mindest ebenso hohem Maße eine Frage psychischer wie musik-pädagogischer oder musik-psychologischer Therapie.

Allerdings hat man in der Erziehung nicht danach zu fragen, ob die Äußerungen, die man erleichtern will, bedeutend oder unbedeutend, ob sie für irgendeinen *anderen* außer dem Sich-Äußernden von Wert sein werden! In der Erziehung hat man sich nicht von schwankenden subjektiven Werturteilen, von *von außen kommenden* Zwecksetzungen abhängig zu machen, sondern hat allein die *Voraussetzungen*, unter denen die in allen Menschen vorhandenen schöpferischen Fähigkeiten zu möglichst unbehinderter Auswirkung kommen können, zu schaffen. Die selbstverständliche Art, in der sich jeder durch das Wort allgemein verständlich machen und andere verstehen kann, ist das Ziel, das auch für die *musikalische* Äußerung zu erreichen versucht werden muß.

Ich sagte bereits, daß Musikunterricht ungeeignet ist, in diesem Sinn zu wirken, solange man Musik von „außen her" lehren, beibringen will, statt zum musikalischen Sich-Äußern anzuregen. Es fehlen dafür die *Grundvoraussetzungen*, solange die möglichst vollkommene Beherrschung der Instrumentaltechniken und der Regeln der Harmonielehre als höchstes Ziel gilt, – solange Musik doch mehr oder weniger als eine Angelegenheit von Fachleuten betrachtet wird, und ganz besonders, solange elementare methodische und psychologische Forderungen, sowohl bei der *Stoffanordnung* als auch bei der *Lehrweise*, verletzt werden. Der Musikunterricht, so wie er heute meistens verläuft, ist geradezu ein Schulbeispiel dafür, wie Erziehung *nicht* sein soll. Wenn sich die Richtigkeit eines Weges daran erkennen läßt, daß er zum Ziel führt, so zeigen die unzulänglichen Leistungen der meisten Dilettanten, – die verhältnismäßig geringen musikalischen und erzieherischen Werte, die ein viele Jahre dauernder Schulgesangunterricht zu schaffen vermag, – vor allem aber das halbgebildete Musikerproletariat, dem unsere Konservatorien alljährlich neuen Zustrom bringen, *deutlicher* als alle theoretischen Überlegungen und Untersuchungen, daß der bisherige Weg nicht einmal für besonders „Musikalische" der richtige sein kann.

Am greifbarsten treten seine Mängel beim Instrumentalunterricht zutage und da wieder am deutlichsten bei dem unglücklicherweise am weitesten verbreiteten Klavierspiel: Mit seltenen rühmlichen Ausnahmen beginnt man den Unterricht mit der Benennung der Noten. Und das Notenlesen-Lernen geschieht bereits auf einem völlig mechanistischen Weg, indem man bestimmte Orte im

Liniensystem benennt, statt die an sich sinnlosen Notenzeichen von dem jeweiligen Schlüssel her verstehen zu lassen! Der Schüler sucht sie auf dem *Papier* zu entziffern; dann zeigt man ihm den Ort auf dem Instrument. Haben die Augen, der kombinierende Intellekt und das Muskelsystem nur richtig funktioniert, dann klingt auch die Musik „richtig". Das „Ohr" aber hat bei der ganzen Musiziererei nichts anderes zu tun als *hinterher durch die Finger* zu erfahren, was auf dem Papier steht. Man versucht in neuerer Zeit, das Unsinnige eines solchen Weges zu mildern, und hat dazu besondere Gehörbildungsmethoden und Musikdiktatübungen erfunden, die zu analytischem Hören erziehen sollen. Aber diese Hilfsmittel können nicht einmal in dem ihnen möglichen Umfang nützlich werden, weil diese Übungen meistens *parallel* mit dem Instrumentalunterricht angewendet werden, anstatt ihm *vorauszugehen*. Die Fachschulung zieht Musiktheorie – als eine Art Grammatik – zur Vertiefung des „Musikverständnisses" mit heran, die zur intellektuellen Konstruktion von musikalischen Gebilden auf Grund erlernter Regeln anleitet. Auch der Schulgesang hat mit Hilfe von Musiktheorie, von Gehörübungen und rhythmischer Gymnastik versucht, sich von der Beschränkung auf das Auswendiglernen von Liedern und Notenzeichen zu befreien. Methodische Veränderungen können jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß der Schulmusikunterricht als *Gesang*unterricht mit dem Wegfall seiner ursprünglichen Aufgabe, der Erziehung für den Kirchengesang, seinen inneren Sinn und Zweck verloren hat. Den Bemühungen um Verbesserungen liegt der falsche Glaube zugrunde, es sei eine wesentliche Höherentwicklung zu erreichen, wenn man, indem Volks- und Kirchenlied etwas vernachlässigt werden, sich möglichst dem Bildungsgesang der Fach- und Kunstmusik zu nähern sucht, d. h. die Ausbildung der Musiklehrer auf ein höheres Niveau in puncto Wissen (!) zu bringen versucht.

Alle Reformbestrebungen sind darauf gerichtet, die Beherrschung des Formalen, des Technischen zu *erleichtern* und zu *steigern*, d. h. die Symptome des Übels zu bessern, ohne die tieferen Ursachen aufzusuchen und das Übel an der Wurzel zu fassen. Es werden andere Lieder gesungen als früher, es wird Tanz, Bewegung, rhythmische Gymnastik zur „Versinnlichung" musikalischer Vorgänge zu Hilfe genommen.

Aber Reformen ändern nichts daran, daß der Schüler vom ersten Tage an *ausschließlich* mit Versuchen zur *Nachahmung* fertiger musikalischer Gebilde und, wenn es hoch kommt, mit deren Beobachtung und Analyse beschäftigt wird, – daß man kein besseres Bildungsmittel kennt als das Musizieren in *fremden* Tönen, daß die Unterbindung jeder Gelegenheit zu selbständigen musikalischen Äußerungen mit dem Beginn einer bewußten Schulung zum selbstverständlichen Gesetz wird.

In welch unsinniger Weise wird bereits in der Kinderstube mit diesen Unterbindungen begonnen: Kaum fängt das Kind an, etwas vor sich hin zu trällern, kaum singt es ein paar Töne, die einen Zusammenhang erkennen lassen, so versuchen übereifrige Eltern, diese Melodiefragmente in ein erkennbares Lied zu „verbessern". Und wenn das Kind ein bekanntes Lied zu singen beginnt und dieses Lied unvermutet auf *seine* Weise fortsetzt, wird ihm schleunigst bedeutet,

daß es *falsch* gesungen habe, daß die Melodie anders weitergehe. Schon in diesen plumpen Eingriffen ist häufig der Ursprung der Hemmungen zu suchen, die später den Menschen unmusikalisch erscheinen lassen. Es gibt keine andere Möglichkeit, das Kind davor zu schützen, als die Eltern zur *Achtung* vor den ersten schüchternen Zeichen eines naiven musikalischen Äußerungs-Bedürfnisses zu erziehen, damit sie das Kind zunächst ganz ruhig so „falsch" und so „richtig" singen lassen, wie es gerade mag. Daran, daß die jetzige Elterngeneration *selbst* sich musikalisch nicht zu äußern vermag, ist wenig zu ändern. So wird es vorläufig dabei bleiben, daß das Kind in seiner Umgebung meist nur mit Liedern und Werken der Musikliteratur in Berührung kommt anstatt mit *spontanen* musikalischen Lebensäußerungen. Es ist ihm also in der Kinderstube keine Anregung zu selbständigen Äußerungen oder gar zu einem *Austausch* und zur *Mitteilung* durch Klänge gegeben. Diese unbeabsichtigte Beschränkung auf Nachahmung und Reproduktion von schon Gehörtem wird nun, wie gesagt, mit dem Beginn einer musikalischen Schulung zur *bewußten*, selbstverständlichen Methode.

Dies ist der Punkt, von dem jede Umgestaltung ausgehen muß, wenn der Musikunterricht etwas anderes sein soll als mehr oder weniger geschickte Abrichtung und vor allem, wenn er von irgendeiner Bedeutung für die allgemeine Menschenbildung werden soll. Man glaube nicht, daß die selbständige Erfindung zu ihrem Rechte kommt, wenn, wie das neuerdings geschieht, dem üblichen Unterricht außer der Gehörbildung auch noch besondere Improvisationsübungen angegliedert werden. Auch ein systematischer Improvisationsunterricht, wie etwa der der Methode Jacques-Dalcroze, kann schon deshalb nichts grundsätzlich bessern, weil er sich auf das Erlernen fertiger Kadenzen und auf die Erwerbung von Automatismen stützt; er will auch eigentlich nicht das ursprünglich Schöpferische entfalten, sondern eine Gewandtheit zum Improvisieren von Musik für die rhythmische Gymnastik erzielen. Der kleinste Übungsstoff wie der scheinbar nebensächlichste Begriff müßten am Klavier – einerlei ob Kind oder Erwachsener – selbst erfunden, selbst gefunden werden! Ist erst einmal der Grundsatz anerkannt, daß *Weckung der Ausdrucksfähigkeit* und daß *Selbsttätigkeit* das *Wesen aller Erziehung* zu sein hätte, – daß es keine „Lehrenden" und „Lernenden" gibt, – daß wir uns an Stelle der Mitteilung von Erfahrungs*resultaten* allein auf Schaffung von Erfahrungs*gelegenheiten* zu beschränken haben –, so muß dieser Grundsatz auch bis in die letzten und scheinbar nebensächlichsten Absichten und Handlungen hinein zur Auswirkung kommen. All das, was man durch Gehörbildung, Improvisation, rhythmische Gymnastik, durch Gesang-, Instrumental- und Theorieunterricht, durch Formenlehre und ästhetische Einführungen auf getrennten Wegen und zum großen Teil unter falschen psychologischen und methodischen Voraussetzungen, in nicht naturgemäßer Anordnung und Aufeinanderfolge zu erreichen versucht, – all das kann nur durch einen aus der *Grundidee der Erziehung* sich gestaltenden *Gesamtunterricht* geleistet werden. Ein solcher erst schafft *Voraussetzungen* für Instrumentalspiel. Und dieser wieder muß von der Grundeinstellung ausgehen, daß Musik Ausdrucksmittel ist, daß nicht Noten und Klangkombinationen das Wesentliche der Musik sind, sondern daß diese nur Stoffgehäuse sind für Spannungs-

vorgänge, die im Sich-Äußernden nach Lösung drängen, und daß Wechsel von Spannung und Lösung das ist, was den Hörer als das Wesentliche zum Miterleben zwingt – nicht leere exakt und pedantisch vorexerzierte Klang-Regimenter!

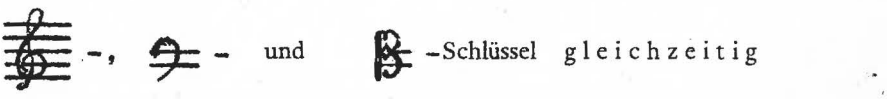
Von Anfang an sucht eine solche Entwicklung an die unbewußten, spontanen musikalischen Lebensäußerungen anzuknüpfen und läßt an die Stelle der ausschließlichen Beschäftigung mit Liedern, Etüden und sonstigen Musikstücken – an die Stelle der Reproduktion und Nachahmung – die konsequente Anregung zur *selbständigen* Erfindung musikalischer Gebilde treten. Sie muß als ihre Hauptaufgabe die Schaffung von Situationen betrachten, in denen sich das Bewußt-Werden von häufigen – aber unbewußten (!) – Erfahrungen von selbst ergibt. Das Wichtigste ist, erst einmal jedem bewußt deutlich empfindbar werden zu lassen, was Spannungen sind und welcher Art sie sind. In einer solchen Arbeit wird es notwendig, die spontan erfundenen, an Tonumfang und Länge immer zunehmenden Klanggebilde allmählich so deutlich bewußt werden zu lassen, daß sie zunächst erinnert, später auch durch Aufzeichnung festgehalten werden können. Dabei können klare Vorstellungen bis zum Erkennen auch der kleinsten *Einzelheiten* musikalischer Klang-, Raum- und Zeitverhältnisse erarbeitet werden, aber niemals durch messendes Beobachten – wie etwa beim Musikdiktat – oder durch Konstruktionen an Hand von abstrakten Begriffen und Regeln wie in der Musiktheorie. Die Schaffung von Gelegenheiten für das häufige *Erleben* der in jedem Menschen unbewußt vorhandenen Möglichkeit der *Orientierung durch sein Empfinden* für Form, Rhythmus, Melodie und Harmonie ist dafür der einzig sichere Weg.

Es ist nicht möglich, die Art, wie solche Gelegenheiten zu schaffen sind, und ihre unmittelbaren Wirkungen – auch nicht durch die ausführlichste Beschreibung – nur halbwegs so deutlich zu machen, wie das die lebendige Demonstration in wenigen Augenblicken überzeugend vermag. Ich will mich deshalb darauf beschränken, kurz auf die wichtigsten Reaktionsweisen, die in jedem Menschen zur Auslösung gebracht werden können, und auf die Grundlagen, die es zunächst zu erarbeiten gilt, hinzuweisen: Jeder Mensch, auch der „unmusikalischste", fühlt, ob eine Musik abschließt. Wenn Kinder selber eine Melodie erfinden, oder wenn man ihnen etwas vorspielt, werden sie ohne Zögern feststellen, ob die Musik abschließt, ob sie willkürlich mitten im Fluß abgebrochen wird oder ob sie etwa nur unterbrochen wurde. Jeder merkt auch ohne weiteres, ob eine Klangfolge wirklich *ganz* abschließt, oder ob sie nur zu einem organischen, gliedernd wirkenden Einschnitt, einer Atempause oder einem sogenannten Halbschluß oder Trugschluß führt. Bricht die Musik kurz vor dem Schluß ab, so empfindet jeder, sofern nur ein die Tonika genügend charakterisierender Zusammenhang gegeben ist, den Zwang zum Schluß und hört ohne weiteres deutlich voraus, wie der Schlußton – die Tonika – klingen *müßte*, obwohl er nicht gespielt wird. Dieses Empfinden für die Tonika – für Anfang und Ende – ist weder *durch die temperierte Stimmung noch* durch die Tonalität bedingt. Es wird durch jede Klangfolge, die einen inneren Zusammenhang hat, ausgelöst, und zwar durch allermodernste genauso wie durch alte Musik. Jeder an sich sinnvolle

Zusammenhang charakterisiert sich nur dadurch als Zusammenhang, daß er seinem inneren organischen Bau nach anfängt und aufhört. Jeder empfindet auch deutlich, ob einem Thema oder einer Tonika ein *neues* Thema oder eine *neue* Tonika folgt, ob trotz des Wechsels der Themen eine Einförmigkeit entsteht, weil die Tonika die gleiche bleibt, oder ob dem Thema eine Reihe von Klängen folgt, die eine Spannung verursachen, welche durch die Wiederkehr des Themas, bzw. der alten Tonika, gelöst wird. Dieses elementare Empfinden für Kontraste, für Spannung und Lösung gestattet die Orientierung auch bei größeren Formen und führt gleichzeitig zu unmittelbarem Erleben der Grundverhältnisse der Harmonien, die in sich selber, als Unterdominant- und Dominantwirkung in der Kadenz, die gleichen Spannungselemente tragen, wie sie für das Entstehen großer Formen Voraussetzung sind. Aus diesem Empfinden für Spannung und Lösung entwickelt sich in kurzer Zeit die Fähigkeit, den Aufbau und Ablauf auch größerer musikalischer Formen so sicher bewußt zu erleben, daß es möglich wird, ihre Proportionen schon nach einmaligem Hören schematisch zu rekonstruieren. Für die Harmonie bedeutet dies Spannungsempfinden zusammen mit dem Empfinden für Grundtöne die Möglichkeit zur zuverlässigen Unterscheidung der Funktionen der Hauptdreiklänge und damit die Grundlage für das Erkennen aller anderen akkordlichen Erscheinungen. Das eingeborene Empfinden für den Auftakt gestattet die klare Unterscheidung von Phrasen, Rhythmen und Taktarten, lange bevor der Schüler etwas von 3/4-, 4/4- oder 5/4-Takt weiß, und um so leichter und richtiger, je weniger er von solchen Dingen gehört hat und je weniger er an Zählen und Messen denkt. Durch das bewußte Erleben dieser noch verhältnismäßig groben Gliederungen wird allmählich die Voraussetzung für das Erkennen auch der feineren Einzelheiten geschaffen: Jeder empfindet, sobald er gewöhnt ist, gelassen auf Klänge zu lauschen, ob ein Ton von „oben" her zu einer Tonika führt (2-1) oder von „unten" her (7-1). Auf diese Weise kann jeder *sofort* empfindungsmäßig und mit Sicherheit den Unterschied von Halb- und Ganzton erkennen, ohne den Abstand *messen* zu müssen, weil er ihn aus der Empfindung des musikalischen und logischen *Zusammenhangs* heraus erlebt, während die übliche Gehörbildung vesucht, diese Fähigkeit durch Meßübungen an toten, aus dem inneren Zusammenhang gelösten Ausschnitten auszubilden. Auf die gleiche Weise sind später auch die anderen Melodiestufen in ihrem Verhältnis zu einer Tonika leicht zu erkennen. Will man das Phänomen Oktave bewußt erfahren lassen, so braucht man nur einen hohen oder tiefen Ton außerhalb des menschlichen Stimmumfangs „anzuschlagen" und zum Nachsingen aufzufordern. Jeder tut das unbewußt in *seiner* Stimmlage. Auch wenn „hohe und tiefe Stimmen" gleichzeitig dieselbe Tonika singen und dabei bewußt wird, daß dennoch nicht alle denselben Ton gesungen haben, so wird dadurch dem Singenden das Wesen der Oktave bewußt und damit die Möglichkeit gewonnen, den weiten Umfang des Tongebietes zwischen Baß und Diskant zu gliedern; auf ähnliche Weise müssen auch alle anderen Erscheinungen, wie Tonarten, Grundtöne, Dreiklänge, Gegenstimmen usw. erarbeitet werden. Wir stützen uns dabei stets nur auf Funktionsmöglichkeiten, die im Menschen a priori vorhanden sind, die nur in der rechten Art und im rechten Augenblick bewußt werden müssen, um später als unbedingt sichere, nicht erlernte und darum auch *unverlierbare* Orientierungsmöglichkeiten für die Erfassung auch der kompliziertesten

Klang-, Raum- und Zeitverhältnisse dienen zu können. Es handelt sich auch hier überall um Spannungsvorgänge, die durch klangliches Geschehen in uns ausgelöst werden. Die Aufmerksamkeit muß nur – eine kopernikanische Wendung – auf die Vorgänge in uns, auf das in uns Ausgelöste, gelenkt werden und nicht wie bisher auf den Stoff, auf das Klanggehäuse außerhalb von uns, das man betrachten, messen, analysieren, zergliedern soll. Die Selbst-Erfahrung entwickelt auch die Unterscheidungsfähigkeit für eigene „Aktivität" und „Passivität", für den Unterschied von „möglich" und „notwendig"!

Da Begriffe und Symbole naturgemäß erst der Erfahrung *folgen* dürfen, so hat das Kennenlernen der Noten, Vortragszeichen usw. – im Gegensatz zur jetzigen Gepflogenheit – erst nach der Entwicklung eines intensiven Klangempfindungsvermögens einzusetzen, und zwar nur als Mittel zur graphischen Fixierung *innerlich* gehörter, ihren zeitlichen und tonlichen Werten nach erkannter Klänge. Voraussetzung bleibt aber, daß auch das Kennenlernen der Symbole nach dem Grundsatz des *Erarbeitens* vor sich geht: Die Noten werden also zunächst nur als Mittel zur Veranschaulichung der Spannungs- und „Höhen"Unterschiede einzelner Tonstufen im Verhältnis zu ihrer Tonika erlebt, aber ohne feststehende *Eigen*bedeutung, die sie erst durch das Hinzukommen eines Schlüssels erhalten. Dann erst wirken die Schlüssel wirklich als Schlüssel, ohne die die Noten nicht zu entziffern sind und die – je nach ihrer Stellung – denselben Notenzeichen unterschiedlichen Sinn geben. Es ist dadurch möglich, von Anfang an ohne jede Schwierigkeit die



anwenden zu lassen, ebenso wie es möglich ist, nach Entdeckung des Prinzips der Tonarten sich von Anfang an in *allen* Tonarten, die nach dem gleichen Prinzip entstehen, gleich mühelos zu bewegen. Dann ist es wirklich ein leichtes, *innerlich gehörte Musik aufzuschreiben* und umgekehrt *den Klang aufgeschriebener Musik innerlich zu hören.*

Die übliche Art des *Instrumentalunterrichts* muß von Grund auf verändert werden! Vor allem muß mit dem Spielen eines Instruments *gewartet* werden, bis der Tonumfang innerlich erlebter Musik die eigenen Äußerungsmittel, wie Singen, Pfeifen, Klatschen, zu überschreiten beginnt. Die Wiedergabe von Werken der Musikliteratur darf später – genau wie bei der selbsterfundenen Musik – auch nur nach vorausgegangener Klang-Empfindung versucht werden. Nur bei Einhaltung dieses natürlichen Ablaufs bleibt das Instrument, was es eigentlich sein soll: *Werkzeug, Hilfsmittel* für die musikalische Äußerung – und wird nicht Tummelplatz für eifrige Notenleser und mehr oder weniger geschickte Fingergymnastik. Es ist überraschend, in welchem Maße dann die manuellen Schwierigkeiten zurücktreten, weil die Finger einer intensiven Klang-Empfindung (Klang-Erinnerung, -Vorstellung) viel leichter gehorchen als einer intellektuellen Kombination. Außerdem kommt die volle Aufmerksamkeit, die nicht mehr durch mühsame Entzifferung von Noten und Vortragszeichen in Anspruch genommen wird, dann

ungeteilt dem Umgang mit dem Instrument zugute. Bei der Wahl des Instrumentes sollten Blas- und Streichinstrumente dem Klavier vorgezogen werden: Ihre lange klingenden, lebendigen Töne schaffen lebendigere Klang-Empfindungen und -Erinnerungen als der kurzatmige Klavierton. Dazu kommt, daß auf ihnen technisch zunächst keine andere Möglichkeit als die des *melodischen* Ausdrucks gegeben ist – im Gegensatz zum Klavier, bei dem es unvermeidlich bleibt, daß die Finger schon komplizierte Zusammenklänge spielen können, lange *bevor* das Erinnerungsvermögen für solche Klänge entwickelt ist und bevor die polyphonen und akkordlichen Ausdrucksmittel in der gleichen Weise erarbeitet sind wie die melodischen.

Wenn die hier gegebenen Hinweise wirklich folgerichtig durchgeführt werden, muß es gelingen, bereits in einem dem bisherigen Schulgesangunterricht entsprechenden äußeren Rahmen die lebendige Auseinandersetzung mit den Ausdrucksmitteln, Formen und Stilarten, wie sie sich die abendländische Musik im Laufe der letzten Jahrhunderte gebildet hat, zu erreichen, und zwar mit sicherem Erfolg und in kürzerer Zeit, als das heute die Fachschulung vermag. Das soll nicht etwa heißen, daß sich die Musik in der ganzen Bedeutung, die sie für die Erziehung haben kann, durch Eingliederung als Lehrfach in irgendeinen Stundenplan auszuwirken vermag. Mit der Erwähnung des Schulgesangunterrichtes soll nur darauf hingewiesen werden, daß es bereits heute, wo wir meistens doch gezwungen sind, uns mit einer gegebenen Organisationsform in irgendeiner Weise abzufinden, dennoch möglich ist, in der praktischen Arbeit viel mehr zu erreichen, als man zunächst glauben möchte. Natürlich wird in einer *neuen* Schule, die mit dem, was wir heute unter Schule verstehen, auch äußerlich wenig Ähnlichkeit haben wird, die musikalische Erziehung zusammen mit der Entwicklung der Äußerungsfähigkeit auf anderen Ausdrucksgebieten mehr im Mittelpunkt stehen. Aber dieser Mittelpunkt wird sie nicht dadurch werden, daß etwa für die Arbeit viel mehr Zeit zur Verfügung gestellt werden müsse als bisher, sondern sie wird es durch die intensiven Wirkungen, die die Art der Arbeit ausstrahlt – durch die Hemmungen lösenden Folgen, die eine Stärkung des Selbstvertrauens bewirken –, durch die Gewöhnung an bewußte Erfahrung und Konstatierung, an sachliche Überprüfung von Vorgängen und Geschehnissen unter Ausschaltung subjektiver Wertung und ästhetischer Vorurteile. Ich betone jedoch nochmals, daß solche Wirkungen nur dann erwartet werden können, wenn der *lückenlose*, *folgerichtige* Ablauf der vorhin gezeigten Entwicklungsphasen gewahrt bleibt.

Wer zum Beispiel auf das ungeduldige Drängen einer um die zukünftigen Erfolge ihres Kindes besorgten Mutter irgendeine Art von Instrumentalstudium gestattet, *bevor* sich beim Kind ein über seine persönlichen Mittel erweitertes *Äußerungs-Bedürfnis* zu erkennen gibt, darf sich über einen notwendigerweise eintretenden Mißerfolg oder einen halben Erfolg nicht wundern. (Man kommt als Lehrer in schwierige Situationen gegenüber Eltern! Deshalb Erziehung der Erwachsenen! – Zumindest Aufklärung!) Man darf sich auch durch den Einwand, daß die Hände ohne frühzeitige technische Übung für ein gutes Instrumentalspiel später zu steif und ungeschickt wären, nicht zum Nachgeben verleiten

lassen. Die Ansicht, daß Kinder nicht frühzeitig genug mit „Üben" anfangen können, gehört zu den vielen, anscheinend unausrottbaren Denkgewohnheiten, die keiner näheren psychologischen oder physiologischen Betrachtung standhalten. Man braucht nur den üblichen Entwicklungsgang und die späteren, in keinem Verhältnis zur aufgewendeten Zeit und Kraft stehenden, meist kläglichen Leistungen von Kindern mit früh gedrillten Händen zu verfolgen, um zu sehen, daß in den meisten Fällen das Gegenteil des Erwarteten, nämlich Verbildung, erreicht wird. Sechsjährige Wunderkinder haben auch nicht sechs Jahre lang täglich ihre vier bis acht Stunden üben können, um die erstaunlichen virtuosen Leistungen zu erzielen, die wir von ihnen zu hören bekommen. Man wird sagen: Das sind eben „ Wunder"kinder, und wir haben es mit "Durchschnitts"kindern zu tun. Aber wer ahnt denn auch nur, wie viele Kinder täglich vom *Wunder*, das in ihnen ruht, durch die übliche Schulung zum *Durchschnitt* herunter erzogen werden? Gingen wir andere Wege, würde uns sicher manche Leistung nicht mehr als Wunder erscheinen, bei der das heute der Fall ist. Über das Üben als Arbeitsmethode – nicht nur bei der Musik – wäre in diesem Zusammenhang noch mancherlei zu sagen; das würde aber zu weit von unserem Thema abführen. Ich muß mich deshalb darauf beschränken, daran zu erinnern, wieviel leichter die ausführenden Organe einer einzigen intensiven inneren Vorstellung gehorchen als noch so exakten und häufig wiederholten „geübten" Reflexionen oder von außen kommenden Befehlen. Ich habe im Verlaufe von fast 10 Jahren, während deren ich im Sinne dieser Ausführungen zu arbeiten versuchte, erfahren, daß mit jedem Jahre, in dem ich die Entwicklung des Klangempfindungs- , Klangerinnerungsvermögens konsequenter allem Technischen vorausgehen ließ und das Erarbeiten lückenloser durchführte, die Schüler für die Erreichung der *gleichen* Ziele *weniger* Zeit brauchten. Ganz entscheidend aber half für die Vereinfachung der Arbeit jene immer konsequenter durchgeführte Wendung, die zur Selbst-Erfahrung, zur Erfahrung der durch die Musik in uns ausgelösten Spannungs-Vorgänge anleitet, bevor man sich bewußt für den Stoff, der diese Vorgänge auslöst, interessiert.

Zeigte sich das schon bei den oft sehr gehemmten Erwachsenen, mit denen ich in München arbeitete, so trat die Vereinfachung der Arbeit und die Zeitverkürzung bei den nicht so stark verbildeten Kindern der Odenwaldschule noch auffallender in Erscheinung. Als ich vor etwa 1 1/2 Jahren dort den Musikunterricht übernahm, war ich trotz der großzügigen Art, in der man mir für die Unterrichtsgestaltung völlige Freiheit ließ, doch *zeitlich* recht beschränkt, weil ich, gemäß der Überzeugung, daß es keine Unmusikalischen gäbe, sämtliche Schüler unterrichten wollte. Ich habe die Arbeit damals gleichzeitig mit allen Schülern zwischen 9 und 19 Jahren begonnen. Ich stellte Gruppen mit je etwa 20 Teilnehmern zusammen und hatte nicht mehr als zweimal 3/4 Stunden in der Woche für die Arbeit mit jeder Gruppe zur Verfügung. Von den 100 Knaben und Mädchen waren viele verbildet, die meisten stimmlich und nervös gehemmt, so daß nur sehr wenige als im üblichen Sinne musikalisch bezeichnet werden konnten. Auch die in dieser Art regelmäßig unterrichteten Schüler, welche zunächst keine zwei Takte nachsingen oder auswendig behalten, auch nicht Noten

lesen konnten, haben sich in 1 1/2 Jahren so weit entwickelt, daß sie größere Melodien, dreiteilige Formen selbst erfinden und sie ebenso wie fremde Melodien – wenn auch zunächst noch langsam – fehlerlos nach dem Gehör aufschreiben konnten, und zwar sowohl in den drei Schlüsseln als auch in verschiedenen Tonarten. Außerdem konnten sie einfach aufgeschriebene Melodien innerlich hören und sie nach beliebigen Tonarten transponieren. Bei einer Gruppe konnte schon mit dem Erfinden von Gegenstimmen und Akkorden und mit dem Einbeziehen von Instrumenten begonnen werden. Das Formenbewußtsein war so weit entwickelt, daß auch größere Musikstücke wie langsame Sätze oder Scherzi aus Sonaten und Symphonien in ihrem Aufbau beim Hören deutlich erkannt wurden, und zwar nicht durch *Analyse*, sondern durch das *Erleben* ihrer Gliederung als Spannung und Lösung und als dynamische Abstufungen. Ich erwähne hier als Resultate nur den *äußerlich* feststellbaren Besitz an rein musikalischen Werten. Er wurde erarbeitet in einem Rahmen, der nicht wesentlich über den hinausging, der sonst dem Schulgesangunterricht zur Verfügung steht und unter meist leidenschaftlicher Anteilnahme der Kinder an dem selbstgeschaffenen, stets lebendigen Stoffe.

Diese Anteilnahme ist gegenüber der lähmenden und abstumpfenden Quälerei, zu der der übliche Musikunterricht gar zu oft führt, nicht verwunderlich; denn das Erarbeiten aller klanglichen Erscheinungsformen, der musikalischen Gesetze und Begriffe vollzieht sich, wie immer wieder betont werden muß, allein durch die Entfaltung der in jedem Menschen vorhandenen Fähigkeit, sich an seinem Empfinden zu orientieren, gestützt auf die deutlich unterscheidbaren Empfindungen von Spannungs- und Lösungs-Prozessen und -Arten. So kommt es, daß auch der „Unmusikalische", der vor allem durch seine ungenügende Lausch- und Meßbereitschaft auf dem üblichen Wege versagt, hier mit vollem Erfolge mitarbeiten kann. Er ist ja der, der nicht nach außen „aufmerken" kann, aber sehr bald an sich selbst zu erfahren vermag! Er erlebt die Klangspannung genauso unmittelbar wie der „Musikalische", und wenn er stimmlich gehemmt ist, ermöglichen ihm gelasseneres Verhalten, bewußtere Beziehung zu seinen Atemfunktionen und erwachendes Klangempfindungs-, Klangerinnerungs-, Klangvorstellungs-Vermögen allmählich, die innerlich gehörten Klänge auch singend oder pfeifend wiederzugeben. Wenn Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit auftauchen, so haben sie fast stets ihren Grund in dem vielen *„Denken zur Unzeit"*, in der vorschnellen Reflexion, die klare Sinneseindrücke, Klangempfindungen, Klangvorstellungen gar nicht aufkommen läßt. Man muß nur sehen, wie sich die meisten Menschen bei der Aufforderung, die Augen zu schließen und gut zuzuhören, verhalten: Sie ziehen gewöhnlich die Stirn in Falten und beginnen angestrengt *„nachzudenken"*! „Nachdenken" verhindert aber unfehlbar unmittelbares Bewußtwerden von Sinneseindrücken. Nicht mehr nach außen fragen: „Was ist richtig?" – „Was ist falsch?", sondern die Antwort aus der bewußten Erfahrung seiner selbst holen! Nur das führt zu wahrer Selbständigkeit! Es gilt also, entgegen der gewohnten Anstrengung zu einem bewußten Empfinden des Zustandes von Gelassenheit zu kommen. Durch Auslösung der in jedem Menschen a priori vorhandenen Gesetzmäßigkeiten wird der Hörer leicht – sogar gegen

seinen Willen – zu *spontanem* Reagieren *gezwungen*. Zugleich entwickelt die ständig notwendige Lauschbereitschaft die Fähigkeit zu tiefer Konzentration, dem Gegenteil von angestrengtem „Nachdenken". Die Gewöhnung, durch gelassenes Verhalten für das bewußte Erleben des innerlich sich Gestaltenden bereit zu werden, ermöglicht es, die wichtigste Voraussetzung aller schöpferischen Leistung zurückzugewinnen: *Die Fähigkeit, intellektuelle Reflexionen so lange zurückzuhalten, bis Empfundenes klare Gestalt gewonnen hat.*

Wir sehen hier also einen Zugang zu den Vorbedingungen einer Fähigkeit, der den meisten Menschen gewöhnlich zugleich mit dem Verschwinden der kindlichen Unbefangenheit verlorengeht, und finden damit gleichzeitig eine Erklärung für das so häufig zu erlebende plötzliche Verstummen des kindlichen Äußerungsbedürfnisses und des kindlichen Erfindungsreichtums. Wohl jeder kennt aus eigener Erfahrung genug Fälle, in denen Kinder, die bis zur Einschulung für ungewöhnlich „begabt" auf einem oder auch mehreren Ausdrucksgebieten gegolten hatten, mit dem Beginn eines systematischen Lernunterrichts sehr bald aufhörten, „begabt" zu sein, und zur allgemeinen Enttäuschung in der Masse verschwanden.

Ich mache darauf aufmerksam, daß der Begriff Begabung hier falsch gebraucht wird; man müßte von Kindern sprechen, deren natürliche Ausdrucksfähigkeit ausnahmsweise so lange unverschüttet geblieben war! In all diesen Fällen war das kindliche Äußerungsbedürfnis unter dem verbildenden Einfluß der Erziehung verschüttet worden. Daß diese Verschüttung nicht endgültig zu sein braucht, zeigen die eben geschilderten Erfahrungen bei der Musik, die durch die Unmittelbarkeit ihrer Wirkungen am ehesten wieder spontane Äußerungen hervorrufen kann.

Aber nicht nur produktive Äußerungen werden so gefördert, sondern auch für das Erfahren *äußerer* Eindrücke werden andere Vorbedingungen geschaffen, als das durch irgendeine messende oder zergliedernde Methode möglich ist. Erst mit der Entwicklung der Fähigkeit zur vollen Hingabe an den Klang wird dem Durchschnittshörer ein *unmittelbarer* Zugang zu den Wirkungen, die von den Werken der Musikliteratur ausgehen, geöffnet.

Wenn ich eine Sprache sprechen kann, verstehe ich sie auch! Sowenig wie grammatische oder etymologische Untersuchungen uns dem Wesen einer Dichtung oder die Feststellung perspektivischer oder farbiger Werte uns dem Ausdruck eines Bildes näherbringen können, sowenig können Analysen, Besprechung oder Zergliederung von Musikwerken zum Zwecke der Einführung in das bezeichnenderweise so genannte „Musik*verständnis*" oder aber vieles Musikhören in Konzerten einen solchen Zugang öffnen. Solange noch nicht auf einem anderen Wege die *Voraussetzungen* für ein gelassenes Erleben klanglicher Eindrücke geschaffen sind, kann die Scheidewand, die Unkonzentriertheit und die Gewohnheit, zur Unzeit zu reflektieren, zwischen Hörer und Werk aufrichten, nur durch die relativ seltene, lebendige, dem Werke adäquate Art des Musizierens durchbrochen werden. Sicher ist man erst durch das überwiegend häufige berufsmäßige *Herunterspielen* und *-singen* von *Noten* anstelle des Wirksamwerden-Lassens

der *Energien* – für die Noten nur dürftige Symbole sind – dazu gekommen, den Wunsch nach Einführung – nach „Verständnis" – an die Stelle des Wunsches nach *Miterleben* zu setzen. Wenn wir stets überzeugend gestaltete, lebendige Wiedergaben von Musik, die der Reproduzierende *selber erlebt* hat, zu hören bekämen, würden unbefangene Hörer niemals das Bedürfnis nach Erläuterungen und Analysen durch lebendige oder gedruckte Musikführer empfinden. Es darf aber nicht vergessen werden, daß Entfaltung von Konzentration und Vorstellungsfähigkeit, die die Produktivität und „Aufnahme"-Bereitschaft jedes Menschen steigern können, auch Voraussetzung für Intensität und Lebendigkeit von Reproduktion sind. Intensität und Lebendigkeit des Ausdrucks, die uns heute ungewöhnlich erscheinen, werden in dem Maße selbstverständlich werden, in dem unsere Erziehung es durchsetzt, daß auch alle Reproduktion aus echtem Ausdrucks*bedürfnis* und intensiver *innerer* Vorstellung hervorgeht.

Der hier gezeigte Weg läßt sowohl für das Schöpferische als auch für Nachschaffen und „Aufnehmen" in gleicher Weise und inniger Wechselwirkung neue Möglichkeiten einer wirklichen musikalischen Kultur erkennen. Auf eines sei noch hingewiesen: Ich habe hier von Klang als Ausdrucksmittel gesprochen, als Mittel für Äußerungen subjektiver – wenn auch noch so hochwertiger! – Empfindungen.

Das ist eine Etappe in dem kurzen Weg der Musik, die – zuerst Diener für Wort, Kult, Bewegung – jetzt als selbständiger Klang-Ausdruck besteht und später vielleicht – vom Menschen losgelöst – nur noch Bild kosmischen Geschehens, Spannungsspiel ohne subjektiven Ausdruck sein wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, daß wir durch Ausschaltung von ästhetischen Werturteilen – von häßlich und schön, angenehm und unangenehm – bei dem bewußten Erleben der durch Klangkombinationen in uns ausgelösten Spannungsvorgänge zu einer sachlichen und klaren Einstellung gegenüber musikalischem Geschehen kommen und bewußt erfahren, erkennen, daß wir in uns und an uns Naturgesetze erleben und im Begriffe sind, uns einer Musik zu nähern, die, unter Ausschaltung des subjektiven Ausdrucks, ohne die menschliche Empfindung, eine naturwissenschaftliche – vielleicht mit Hilfe der Maschine – exakte „Spiegelung" klanglicher Dynamik ist.

Eine solche Erschließung des Ausdrucksgebietes Musik gewinnt über den Rahmen der musikalischen Erziehung hinaus durch den Zugang, den sie zu den Voraussetzungen des Schöpferischen – des spontanen Ausdruckes ganz allgemein – gewährt, wie durch die Möglichkeit, die Äußerungsfähigkeit aller – auch der in der Überzahl befindlichen „Unmusikalischen" – zu entfalten, besondere Bedeutung in der *allgemeinen* Erziehung. Auf die Entfaltung schon reifer Menschen, die als „Unmusikalische" überraschend eine Äußerungsmöglichkeit erleben, kann sie durch die Stärkung des Vertrauens in die eigene Äußerungs*fähigkeit* von tiefer Wirkung sein.

Diese Bedeutung wird die musikalische Erziehung um so sicherer und schneller gewinnen, und die Mißstände im öffentlichen Musikbetrieb werden um so eher verschwinden, je vertrauter und selbstverständlicher allen der Gedanke

wird, daß der musikalische Ausdruck an sich nichts mit Kunst zu tun hat, – je eher das Vorurteil von der „Begabtheit der Musikalischen" wie das von der „Unbegabtheit der Unmusikalischen" verschwindet.

Auch die scheinbar selbstverständlichsten und „bewährtesten" Gepflogenheiten unseres Musikbetriebes sollten daraufhin überprüft werden, ob sie mit der Grundidee einer schöpferischen Erziehung vereinbar sind.

Es kann nicht scharf genug betont werden, daß *nichts* gebessert wird, wenn immer wieder neue Methoden zu den vielen schon vorhandenen erfunden werden. Es handelt sich bei allem, von dem hier die Rede war, *nicht* um eine neue Methode und nicht darum, Veränderungen und Verbesserungen irgendwelcher Art am heutigen Musikunterricht anzustreben. Es handelt sich im Grunde auch nicht um eine rein musikalische Angelegenheit; denn der hier geforderte Bildungsweg ist aus einer Erkenntnis gestaltet, die in dem eigentümlichen Wesen *aller* menschlichen Ausdrucksfähigkeit begründet ist. Die gleichen Forderungen müßten deshalb genauso für jedes andere Ausdrucksgebiet erhoben werden wie für die Musik.

Es handelt sich darum, aus einer anderen Einstellung, einer anderen Gesinnung einen anderen Weg nach anderen Zielen zu gehen.

Und wer in sich die Überzeugung vom Schöpferischen im Menschen lebendig fühlt, wird einen solchen Weg gehen können.